



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Formação inicial docente sob o olhar da cidadania democrática de Martha Nussbaum

Teacher education through the lens of Martha Nussbaum's
democratic citizenship

La formación inicial docente desde la perspectiva de la ciudadanía
democrática de Martha Nussbaum

Lorrany Martins de Almeida
Éllen Daiane Cintra
Catia Piccolo Viero Devechi

RESUMO

O artigo discute os prejuízos da educação como negócio e o consequente reducionismo da formação docente à profissionalização técnica e especializada em detrimento das humanidades. Para tanto, traz apontamentos sobre a centralidade da educação para a formação integral dos indivíduos em contraponto aos efeitos perversos de variadas violências que marcam a trajetória educativa de estudantes e atrelam-se à formação de professoras(es). Por meio da abordagem teórico-hermenêutica, apresenta e propõe a noção de cidadania democrática de Martha Nussbaum (2005) considerando as três dimensões propostas pela autora – pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa – como alternativa para pensar a educação para a dignidade humana e avalia suas possíveis implicações para a formação inicial de professoras(es). Por fim, recomenda o equilíbrio entre a formação especializada e humanística para (as)os docentes e aponta a noção de cidadania democrática de Nussbaum como possibilidade para recuperar as humanidades e alcançar uma educação voltada para a dignidade humana e a formação integral.

Palavras-chave: cidadania democrática; formação docente; humanidades

ABSTRACT

The paper discusses the drawbacks of education as a business and the resulting reduction of teacher education to technical and specialized training at the expense of the humanities. To this end, it highlights the central role of education in the holistic development of individuals, contrasting this with the harmful effects of various forms of violence that shape students' educational paths and influence teacher training.

Through a theoretical-hermeneutic approach, the paper presents and proposes Martha Nussbaum's (2005) notion of democratic citizenship, considering the three dimensions outlined by the author – critical thinking, global citizenship, and narrative imagination –, as an alternative framework for promoting education centered on human dignity. It also evaluates the potential implications of this concept for initial teacher education. Finally, the paper recommends a balance between specialized and humanistic teacher education, emphasizing Nussbaum's idea of democratic citizenship as a pathway to restoring the humanities and achieving education that fosters human dignity and holistic development.

Keywords: democratic citizenship; teacher education; humanities.

RESUMEN

El artículo analiza los perjuicios de la educación concebida como un negocio y la consiguiente reducción de la formación docente a una capacitación técnica y especializada en detrimento de las humanidades. Resalta la centralidad de la educación en la formación integral de los individuos, contraponiéndola a los efectos perjudiciales de diversas formas de violencia que marcan la trayectoria educativa de los estudiantes y repercuten en la formación del profesorado. A través de un enfoque teórico-hermenéutico, el artículo presenta y propone la noción de ciudadanía democrática de Martha Nussbaum (2005), considerando las tres dimensiones planteadas por la autora — pensamiento crítico, ciudadanía global e imaginación narrativa— como una alternativa para pensar en una educación orientada a la dignidad humana. Asimismo, evalúa sus posibles implicaciones para la formación inicial del profesorado. Finalmente, recomienda equilibrar la formación técnica y humanística de los docentes y señala la noción de ciudadanía democrática de Nussbaum como una posibilidad para recuperar las humanidades y lograr una educación centrada en la dignidad humana y la formación integral.

Palabras-clave: ciudadanía democrática; formación docente; humanidades.

Introdução

Considerando a importância da formação de professoras(es) e seus efeitos na formação integral dos estudantes, discutimos os prejuízos da educação como negócio e o consequente reducionismo da formação docente à profissionalização técnica e especializada. A partir de uma pesquisa teórico-hermenêutica, debatemos o papel da educação para a formação integral em contraponto aos efeitos perversos de variadas violências que marcam a trajetória educativa de estudantes e atrelam-se à formação de professores. Para tanto, dialogamos com a proposta de cidadania democrática, de Martha Nussbaum (2005), como alternativa para pensarmos a educação para a dignidade humana e suas implicações para a formação inicial de professoras(es).

Entendendo que a educação possui um enorme potencial para a difusão e preservação de histórias, tradições e culturas, bem como para a formação crítica, questionadora, criativa, ética, social e política dos sujeitos, Nussbaum (2012) a salvaguarda como necessária ao exercício de cidadania democrática. Para a autora, educação é o elemento central para o desenvolvimento das capacidades que permitem aos sujeitos atuarem de forma ativa na sociedade, assim como desempenharem uma profissão. A autora alerta, entretanto, que a educação tem sido alvo de constantes disputas tendo em vista a sua capacidade de fomentar o desenvolvimento humano (Nussbaum, 2012).

Tal alerta corrobora Foucault (2011) quando este afirma que a educação pode estimular a transformação e a emancipação social, mas também reforçar estruturas de poder e o controle sobre os corpos. Nesse sentido, pode colaborar, entre outros, para a dominação, naturalização de violências, exclusão social e extermínio de grupos historicamente vulnerabilizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, com deficiência, idosas, em situação de rua, migrantes, entre outros. Contra essas(es) acumulam-se desproporcionalmente taxas de reprovação, abandono escolar, analfabetismo e distorção idade-série, além de graves violações a seus direitos fundamentais (IBGE, 2022). Diante do grave cenário de desmonte da educação básica pública, que atende cerca de 80% dos estudantes do país, é urgente refletir sobre o entrelaçamento dessas dinâmicas à precarização da e à formação de professoras(es) bem como sobre alternativas que possam combater tais iniquidades.

A figura da(o) professor(a) e sua prática educativa são tão centrais para a compreensão de contextos como o acima descrito quanto para a aprendizagem de saberes específicos, construção das identidades, subjetividades, posturas, crenças e atitudes diante do mundo. Afinal, sua ação tem impacto direto na formação de sentidos e significados do mundo social, nos comportamentos, nas relações e nas estruturas sociais, contribuindo, assim, para a perpetuação ou para o combate e mitigação de violências estruturais e de seus efeitos. É preciso que a(o) professor(a) esteja preparada(o) para enfrentar injustiças e, ao mesmo tempo, para construir pontes de entendimento entre as(os) diferentes.

É justamente pelo poder e relevância que educação e professoras(es) têm na formação para a cidadania democrática que elas(es) são alvos constantes de suspeitas e ataques por determinados grupos da sociedade e pelo próprio

Estado (Cássio, 2019). Ao nutrirem o pensamento crítico e uma educação como prática de liberdade a partir de sua “prática vigilante” (hooks, 2019), representam, entre outros, uma ameaça a eixos de opressão e diversas formas de discriminação, bem como à ascensão dos ideais economicistas que estamos vivenciando de maneira cada vez mais forte e direta (Nussbaum, 2015). Assim, uma perspectiva de educação formativa ampliada, que tenha como finalidade o desenvolvimento da cidadania democrática, formação de sujeitos críticos, questionadores, responsáveis e empáticos, que entendem seus direitos e deveres, nem sempre é bem-vinda. Diante do enfoque mercadológico que tem constituído a educação, as humanidades e as artes, por exemplo, entendidas como grandes potencializadoras de uma formação ampla voltada ao bem comum, que consideram o próximo com dignidade, permitindo a autoformação, o compromisso social e o combate às injustiças, aos estigmas e às desigualdades – têm sido retiradas dos currículos. Para Devechi e Rincon (2023, p. 2-3),

esse enfraquecimento crescente da presença da formação cultural ampla nos currículos de formação de professores, que não é apenas uma tendencial nacional, mas também mundial, acarreta sérios prejuízos na profissionalização das futuras gerações e compromete o ideal da educação como busca pela cidadania democrática.

Perante o exposto, buscamos discutir a simplificação da formação docente à profissionalização técnica e especializada em detrimento das humanidades. Em seguida, apresentamos os propósitos da cidadania democrática em Nussbaum, considerando as três dimensões propostas pela autora para pensar a educação para a dignidade humana: pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa. Por fim, refletimos sobre as possíveis implicações dessa proposta para a formação inicial de professoras(es).

O enfoque economicista na educação

Biesta (2013), Dalbosco (2015, 2019, 2021) e Nussbaum (2005, 2012, 2015) corroboram a preocupação em relação às implicações da lógica neoliberal na educação. Tendo em vista a crescente aceleração do capitalismo em âmbito mundial e o modo como ele opera em todos os setores – não somente ao nível

econômico, mas também em níveis sociais, políticos e educacionais – Nussbaum (2015, p. 7) afirma que estamos em meio a uma crise mundial em

que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo; do que significa aproximar-se de outra pessoa como uma alma, em vez de fazê-lo como um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos; do que significa conversar, como alguém que possui alma, com outra pessoa que consideramos igualmente profunda e complexa.

Essa crise passa na maioria despercebida pela sociedade e é extremamente danosa aos governos democráticos (Nussbaum, 2015), pois além de afetar diretamente a responsabilidade intrínseca à democracia de proporcionar e proteger os direitos sociais dos quais dependem a nação, impacta as populações vulnerabilizadas que se encontram em desvantagem na sociedade.

Tendo como intuito apenas a lucratividade, o paradigma do desenvolvimento econômico se forja a partir de lógicas de mensuração esvaziadas. A exemplo, observemos a régua usada para medir a qualidade de vida de um país através do seu Produto Interno Bruto (PIB). Seguindo esta lógica, os países que obtêm destaques positivos em relação ao PIB são países que desfrutam de maior qualidade de vida para a sua população. No entanto, Nussbaum (2012) nos alerta que países com as notas mais altas no PIB são os que possuem desigualdades mais alarmantes. Isso porque crescimento econômico pode não significar qualidade de vida e distribuição justa de riqueza, já que qualidade de vida implica questões que vão além da renda. Logo, além de questões como saúde, vida prolongada, lazer, educação etc., a qualidade de vida envolve múltiplos elementos que o paradigma do desenvolvimento econômico não é capaz de considerar, pois esses elementos são plurais e diversos, não sendo possível medir por uma única métrica padronizada (Nussbaum, 2012). Para a autora, é necessária, portanto, uma contra teoria que consiga considerar todas as pessoas e suas diversidades, atentando para suas capacidades de serem e fazerem, assim como para a justiça social e a dignidade humana (Nussbaum, 2012). Para a autora,

produzir crescimento econômico não significa produzir democracia. Nem significa criar uma população saudável,

participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais (Nussbaum, 2015, p. 15).

Nesse sentido, nos deparamos, cada vez mais, com a negação de outros modos de ser e estar no mundo, dado que a máquina do capital tem operado incisivamente sobre o indivíduo, suas relações sociais, seu trabalho, suas concepções em relação à vida, ao que se entende como felicidade e sucesso etc. “Impulsionado pela colonização econômica, o neoliberalismo invade as esferas íntimas da subjetividade humana, criando um modo de vida propriamente neoliberal” (Dalbosco; Santos Filho; Cezar, 2022, p. 4), definindo o que ele pode ou não ser e pode ou não fazer. Indo de encontro a tais posições, Nussbaum (2012, p. 14) questiona: “O que as pessoas são realmente capazes de fazer e ser? E quais oportunidades estão realmente disponíveis para elas fazerem ou serem o que puderem?”. Ao refletirmos sobre tais questões, infelizmente observamos que elas são desconsideradas pelo modelo econômico vigente, podendo concluir que a primeira questão é descartada. A segunda questão revela que essas oportunidades são definidas a partir de fatores como a desigualdade e a exploração, que colocam o ser humano como mais uma ferramenta de obtenção de lucro, apenas.

Em consequência, a educação não passa despercebida pelos olhos do sistema econômico, atacada constantemente pelos mecanismos do mercado que a enxergam como uma grande ferramenta de ascensão, consolidação e difusão dos seus ideais e tendo os seus objetivos e finalidades totalmente transformados para dar lugar aos princípios que regem o capital. A escola, ambiente de tempo livre e criativo, dá lugar a um ambiente de tempo produtivo – regido pelas demandas empresariais (Dalbosco, 2019). Logo, a formação ampliada e humana é substituída pela formação meramente técnica com fins na mão de obra para o mercado.

Para Nussbaum (2015), o movimento de rejeição das humanidades acontece pelo fato de incentivarem e desenvolverem o pensamento crítico e a reflexão das(os) estudantes. Assim, a liberdade de pensamento das(os) estudantes será considerada perigosa “se o que deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico”

(Nussbaum, 2015, p. 21). Na mesma direção, Dalbosco (2015, p. 128) afirma que

movida pela lógica do mercado global, a educação mundial assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado e, por sua vez, para poder formar profissionais competitivos, ela precisa dispensar as humanidades, enfatizando cada vez mais a formação tecnológica.

Biesta (2013) nos alerta também para a mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem. Diante dessa nova linguagem, segundo o autor, a educação passa a propiciar oportunidades e experiências de aprendizagem, no qual as(os) estudantes se tornam aprendentes, o que revisita termos como “aprendizagem ao longo da vida” e “sociedade aprendente”, incentivando os sujeitos a serem proativos, autônomos e a estarem preparados para renovar seus conhecimentos, em detrimento da formação integral.

Para exemplificar, segue trecho da 3.^a versão do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) publicado em 2019, texto referência proposto para a revisão e atualização das novas diretrizes para a formação de professoras(es) no Brasil. O texto, amplamente criticado e recusado em defesa da educação e da formação de professoras(es) (Lima; Gomes, 2023), explicita o que era esperado dos jovens para os empregos do século XXI ao apresentar um estudo internacional:

O objetivo principal foi o de identificar as habilidades que tenderiam a crescer, em termos de importância, nos próximos cinco anos, ou seja, de 2006 a 2011, para o acesso ao mundo do trabalho. E segundo esse estudo, as chamadas habilidades aplicadas, como eles chamaram, foram as mais significativas, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade, entre outras, e não as habilidades relativas aos conhecimentos básicos, como os aprendizados em língua estrangeira, matemática e ciências. Não que dominar tais conhecimentos não seja importante, a questão é que agora isso representa, para o acesso ao mundo do trabalho, apenas um ponto de partida, e não mais de chegada. Ou seja, o domínio pleno de tais conhecimentos básicos não é mais um diferencial, e sim uma exigência de início de carreira. O diferencial no processo seletivo está em como tais habilidades aplicadas foram desenvolvidas ao longo da vida pessoal, social e escolar do candidato a um determinado posto de trabalho (Brasil, 2019a, p. 16).

Ou seja, a educação se transforma em experiências de aprendizagem para alcançar objetivos meramente mercadológicos a partir de um

desenvolvimento acrítico de habilidades. Consequentemente, o processo educacional se dá em termos do que Biesta (2013) chama de “transação econômica”, em que aprendente se torna consumidor, professor/escola se torna provedor, e, por fim, a educação se torna mercadoria. Desse modo, toda a relação educacional passa a envolver uma relação de clientelismo e lucratividade, visto que se passa a prestar um serviço para auxiliar o desenvolvimento de pessoas para o trabalho, supondo que elas já saibam das suas necessidades e estejam ali para supri-las.

Esse cenário, em que a pedagogia das competências e habilidades ganha força no âmbito educacional, ditando o que deve ser ensinado e como dever ser ensinado em detrimento das humanidades e das artes, inviabiliza o trabalho de temáticas urgentes e atuais que permeiam a sociedade, como o trato crítico de questões como pobreza, desigualdade, exclusão, racismo, desigualdade de gênero, formação para a cidadania e o bem comum. Como resultado, tal conformação mercadológica e clientelista fortalece uma distância abissal e verticalizada nas relações sociais e econômicas, mantendo apartados e explorados indivíduos que deveriam ser equitativamente contemplados pela educação; relação perversa que segue alimentada por falsas promessas de inclusão, respeito e formação humana integral dos indivíduos.

Biesta (2013) ressalta que pensar na educação pelo viés de transação econômica é problemático, pois compreende erroneamente o papel do aprendente e do professor na relação educacional, além de resultar em uma situação em que os objetivos da educação se assujeitam às forças do mercado. Para o autor (Biesta, 2013, p. 26),

esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente.

A reflexão de Biesta chama atenção para o papel fundamental das(os) profissionais da educação na definição dos desejos e necessidades e nos provoca a refletir sobre a formação docente, dado que sua função e atuação implicam diretamente a formação de novas gerações. Mellouki e Gauthier (2004)

explicitam que o motivo de tantas controvérsias e intimidações sofridas pelas(os) docentes se dá pelo fato de que elas(es) representam uma ameaça para os interesses econômicos, políticos e ideológicos de determinados grupos sociais. Isso acontece porque as(os) professoras(es) podem contrariar o que esses determinados grupos desejam impor por meio de sua formação, suas práticas pedagógicas e seus métodos, suas formas de enxergar e traduzir o mundo e suas relações com as(os) estudantes, entre outros. Quadro semelhante tem se desenhado ao redor da formação inicial de docentes no Brasil.

Atualmente, em nosso país, presenciamos um momento de mudanças das diretrizes educacionais a serem implementadas na formação de professoras(es). No ano de 2019 foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 2 de 2019¹, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019b). Tal Resolução exemplifica as discussões anteriormente expostas, visto que ela visa formar professoras(es) a partir de competências e habilidades da educação básica para saberem colocar em prática o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentadas como necessárias à produção de resultados na escola básica. Acompanhando as modificações da BNCC, o documento da Resolução deixa explícito o sufocamento das humanidades e da formação mais alargada em prol de uma formação técnica e praticista, embebida de um discurso de educação baseada em evidências que reduz os sujeitos aprendentes a números e aparta as(os) docentes da construção crítica desses currículos (Devechi; Trevisan; Cenci, 2022).

Assim, “ao consolidar uma concepção de formação orientada pela lógica da aprendizagem, a nova resolução, baseada em dados e experiências internacionais, simplifica o campo da formação humana” (Devechi; Rincon, 2023, p. 9). Devechi e Rincon (2023) apontam ainda que a linguagem das competências e habilidades retira de tal formação o preparo da futura professora

¹ A Resolução instrui modificações significativas, especialmente quando comparada às anteriores: CNE/CP n.º 1/2006 (estabeleceu as diretrizes referentes ao curso de graduação em Pedagogia, licenciatura) e CNE/CP n.º 2/2015 (instituiu as diretrizes para os cursos de licenciatura e formação continuada). A BNCC e a Reforma do Ensino Médio, amparadas pela Lei n.º 13.415/2017, se dão em um contexto de polêmicas e ataques à democracia.

e professor para saber e poder atuar com autonomia e criatividade diante das demandas escolares e suas complexidades.

Quando analisamos criticamente as ondas de ataques aos currículos e às diretrizes para a formação docente, que não escapam à exigência de competências e habilidades colocadas como necessárias, fica, cada vez mais nítida, a retirada de disciplinas que trabalham as humanidades e as artes, essenciais para sua formação crítica e o pensar por si próprio, dando lugar a disciplinas mais técnicas e profissionalizantes. Para Nussbaum (2015), as humanidades têm sido colocadas como enfeites inúteis e supérfluos, fazendo com que seja considerado aceitável reduzir ou até mesmo eliminar seu espaço no currículo. São mudanças significativas em relação ao que se espera da(o) professor(a), viabilizadas a partir de um discurso normativo instrumental, focado em competências e avaliações, que busca controlar o trabalho docente atrelando sua finalidade aos resultados da aprendizagem (Dias, 2021). Como resultado, vê-se o engessamento e a expropriação da(o) professor(a) de seu modo de produção e do saber criativo (Simionato; Hobold, 2021) e a (des)caracterização, a (des)profissionalização e a (des)humanização da formação de professoras(es) e do próprio magistério (Lino; Arruda, 2023).

Dalbosco (2019) corrobora com essa percepção ao apontar para o empobrecimento e a perda da função docente. Ou seja, a(o) docente se torna apenas um(a) especialista, um(a) mediador(a) da aquisição de conhecimentos já estabelecidos e úteis para o mercado. Assim, professora e professor perdem sua autonomia, sua capacidade de argumentar e questionar. Se veem, então, distantes da sua função primeira de educar integralmente os sujeitos e colaborar para a formação de cidadãs(ãos) democráticas(os) dado que “as forças externas assujeitam o professor quando querem determinar autoritariamente seu trabalho como educador, ditando-lhe o que deve ou não ensinar e como fazê-lo” (Dalbosco, 2019, p. 6).

Entendendo que o enfraquecimento da formação é extremamente preocupante, pois das(dos) professoras(es) depende a formação da nova geração, é preciso questionar o que queremos com a formação docente e qual perfil de professor(a) queremos formar. Para Mellouki e Gauthier (2004, p. 545), o trabalho docente requer uma multiplicidade de habilidades que a formação mais técnica não é capaz de contemplar. Os autores afirmam que

embora os professores recorram inevitavelmente a técnicas para ensinar uma determinada noção, planejar um determinado conteúdo, avaliar uma determinada aprendizagem ou gerir uma determinada situação, a técnica nunca vem toda feita nem é como uma fórmula mágica que se possa aplicar na sala de aula para que o ensino e a aprendizagem transcorram perfeitamente (Mellouki; Gauthier, 2004, p. 545).

Evidentemente, não podemos descartar as técnicas, pois reconhecemos que são importantes e necessárias à preparação para o trabalho. O que problematizamos aqui são os efeitos de uma formação inicial de docentes comprometida no que se refere às humanidades. A nossa compreensão é de que a tarefa docente requer tanto o compromisso com a formação profissional adequada às demandas do trabalho, como com a vida democrática e compartilhada, o que, quando nutrido já na formação inicial, pode potencializar a reflexão crítica e a ação pedagógica para além dos muros das escolas. Nesse sentido, concordamos com hooks (2019, p. 201) quando diz que

educadores que se desafiam a ensinar para além do espaço da sala de aula, a se mover no mundo compartilhando conhecimento, aprendem uma diversidade de estilos de passar as informações adiante. Essa é uma das habilidades mais valiosas que um professor pode adquirir. Por meio da prática vigilante, aprendemos a usar a linguagem que pode falar ao coração da matéria em qualquer espaço de ensino em que nos encontremos.

Uma prática vigilante encorajada na formação inicial possibilita que a(o) professor(a) esteja ciente do seu papel, desafiando-a(o) a pensar e lidar com questões sensíveis que perpassam o ambiente escolar, como questões relacionadas ao racismo, ao gênero, à sexualidade, ao meio ambiente, à empatia, ao respeito, à tolerância e a práticas solidárias. Não é possível se munir apenas de técnicas diante de um ambiente em que as demandas estão para além do que a técnica pode lidar, pois a sala de aula é feita da diversidade de pessoas singulares e únicas, que vivem em conjunto, carregando consigo aquilo que vivenciam como seres humanos no planeta. Compartilhamos das impressões de Nóvoa (2023) quando diz:

gosto de imaginar um professor que, mesmo com o mundo prestes a acabar, continuaria a educar os seus alunos até o último segundo. A nossa profissão é diferente de todas as outras. Também na ética, na solidariedade e na relação com o mundo.

Tendo em vista as dinâmicas de esvaziamento dos currículos-base da educação brasileira e da formação inicial de professoras(es), entendemos que a premissa mercadológica dessas normativas intencionalmente ameaçam e impedem a formação integral de sujeitos críticos e emancipados que possam ser perpetuadores de práticas democráticas. Diante disso, a seção seguinte busca evidenciar como a noção de cidadania democrática de Martha Nussbaum pode abrir espaço crítico-reflexivo na formação inicial de docentes e colaborar para uma prática ética e solidária das(dos) futuras(os) docentes.

Cidadania democrática e formação inicial de docentes

A universidade, reconhecida como lugar de produção e difusão de conhecimentos, abarcando o ensino, a pesquisa e a extensão, tem passado de forma intensa, nos últimos anos, por um reducionismo da formação cultural mais ampla. Ao atender demandas majoritariamente pautadas pela lucratividade, observamos que as diversas mudanças curriculares voltadas a uma formação científica e tecnológica em detrimento das humanidades têm ameaçado cursos de formação inicial de professoras(es) em todo o país (Almeida; Macedo; Devechi, 2023), colocando em risco o trato adequado de questões sociais e sensíveis à sociedade. Fica evidente “que a lógica geral dessas reformas é a formação de profissionais especializados para atender demandas crescentes e sazonais do mercado global” (Dalbosco, 2021, p. 157).

Entendida, nesse estudo, como um dos meios para se alcançar uma formação humana, a noção de cidadania democrática de Martha Nussbaum tem três dimensões: 1. Pensamento crítico; 2. Cidadania universal; 3. Capacidade imaginativa, importantes pilares para pensar a formação de professoras(es), especialmente diante das demandas atuais de crise democrática, necessidade de reconhecimento da diversidade e defesa do bem público (Nussbaum, 2005).

O pensamento crítico está relacionado ao pensar por si mesmo a partir da reflexão socrática. Por meio do exame crítico de si, busca-se questionar o próprio pensamento e a própria ação, tendo uma postura crítica em relação ao que antes não era refletido e questionado. Logo,

o autoexame nada mais é do que o esforço em fazer o ser humano voltar-se permanentemente sobre si mesmo, retomando aquilo que ele experienciou em pensamento ou ação. O autoexame é a possibilidade que está à disposição de todo

ser humano de dialogar consigo mesmo, de tomar suas ações e seus próprios pensamentos como alvo de sua reflexão (Dalbosco, 2021, p. 166).

Dessa forma, a partir do exame crítico de si e dos outros, o indivíduo passa a questionar o que está posto na sociedade e que não é debatido, mudando a visão que se tem de si e do mundo. Ao desenvolver essa capacidade, a pessoa tem condições de se posicionar criticamente, não aceitando as imposições sociais de forma irrefletida, de argumentar e sair da bolha em que está inserida, compreendendo seu lugar no mundo, podendo interagir e cuidar do outro. Através do pensamento crítico, consegue romper com certas tradições que legitimam preconceitos, estigmas e estereótipos. O pensamento crítico leva à compreensão, por exemplo, do racismo e do sexismo como estruturantes das relações sociais. A partir disso, abre-se espaço para a reflexão crítica sobre privilégios acumulados ao longo de séculos de expropriação, o que pode fomentar o compromisso com a transformação social e a ação nessa direção.

Dado que a educação desempenha um papel primordial em desenvolver essa capacidade crítica nos sujeitos, não deve se basear, portanto, apenas na tradição e no autoritarismo, mas sim em uma concepção educacional que permita que as(os) estudantes questionem, critiquem e reflitam acerca do que está sendo posto e disseminado na sociedade, a qual muitos aceitam de forma acrítica. Nesse sentido, segundo Dalbosco (2021, p. 164),

quando a educação toma a tradição como referência exclusiva, ela torna-se conservadora, sufocando o novo que é trazido por cada geração. De outra parte, a educação torna-se crítica quando possibilita que os valores da tradição sejam permanentemente reexaminados.

Assim, é preciso considerar uma experiência pedagógica não se baseando na autoridade inquestionável da tradição e no esforço de inculcar seus valores às(aos) estudantes, mas sim em uma experiência de autoexame, que lhes proporcione a capacidade de formularem seus próprios pensamentos a partir da práxis dialógica, sendo preparados para a vida plena e para o bem viver (Dalbosco, 2021).

Para isso, precisamos de professoras(es) que tenham como base da formação o pensamento crítico, destacando a importância de uma educação socrática para que se desenvolvam mentes independentes, formando

profissionais que tenham a capacidade de raciocinar conjuntamente diante de um problema (Nussbaum, 2005). Segundo Nussbaum (2005), nenhuma fórmula curricular pode substituir um ensino estimulante e crítico, que seja rico em novas percepções e capaz de despertar a mente das(os) estudantes. Esse ensino pode e deve ser proporcionado por professoras(es) consistentemente formadas(os) a partir do compromisso com a formação integral e emancipatória. Esse mesmo compromisso, somado às premissas do pensamento crítico, pode orientar a formação inicial de professoras(es) na busca e criação de estratégias que subvertam a lógica tecnicista a seu favor. Longe de responsabilizar as(os) professoras(es) pelas “falhas” arquitetadas pelo Estado neoliberal, o pensamento crítico pode, potencialmente, fazer com que a educação seja mecanismo para tornar as pessoas melhores e mais informadas diante do mundo, além de se compreenderem como responsáveis pelos seus pensamentos e escolhas, e as consequências de suas ações, o que envolve, essencialmente, análises relacionais sobre a figura e influência do Estado sobre nossa própria vida e das pessoas ao nosso redor. Conforme assevera Dalbosco (2021, p. 167), quem não desenvolve a capacidade de se autoexaminar não está apto para educar os outros.

Já a dimensão da cidadania universal tem como perspectiva compreender aquilo que está para além da nossa própria cultura e nosso modo de ver e viver no mundo, outras manifestações culturais, diferentes organizações e relações sociais. Para Nussbaum (2005), ser uma cidadã e um cidadão do mundo significa que devemos pensar que estamos rodeados por uma série de círculos concêntricos. O primeiro círculo se forma a partir da autoidentidade da pessoa, o próximo engloba sua família, depois o restante da família, seguido pelos vizinhos, o grupo local, contemplando também os grupos com as suas diversidades étnicas, religiosas, de gênero, e por fim, o maior círculo, a humanidade. Sendo assim, “é indispensável, portanto, num mundo cada vez mais interconectado, que exige soluções intercontinentais para os problemas enfrentados, que se ofereça às novas gerações uma formação cosmopolita” (Dalbosco, 2021, p. 169).

Nesse sentido, Nussbaum (2005) alerta sobre a necessidade de uma educação que abarque as diversas culturas e raízes que fujam da tradição ocidental para se buscar alcançar uma visão cosmopolita, sendo sensível,

compreensivo e empático ao desconhecido. No entanto, isso não significa ignorar o julgamento crítico necessário ao que está sendo apresentado, dado que devemos estar atentas(os) às ações e injustiças que podem estar sendo promovidas em nome de uma tradição (Nussbaum, 2005). É importante que tenhamos um conhecimento mais profundo em relação ao nosso entorno, pois é nele que vivemos e que atuamos mais diretamente.

Desse modo, o currículo se torna um espaço privilegiado para proporcionar às(aos) estudantes o estudo de diferentes culturas e temáticas, como os diversos modos de vida existentes, as diferentes religiões, as diversas orientações sexuais, as variadas relações estabelecidas com a natureza, entre outros. Cabe ressaltar que esse currículo não torna as(os) estudantes especialistas em todas as temáticas, tradições e culturas existentes em nosso planeta, mas permite que compreendam a complexa e extensa sociedade onde estão inseridas(os). Assim, perceberão que não são as(os) detentoras(es) únicas(os) de determinado saber, dado que as suas práticas sociais não são as únicas corretas, mas apenas uma representação de uma das variadas formas de existência no mundo. A cidadania universal desafia a lógica da compartimentalização do saber, do papel na sociedade e das restrições às hierarquias sociais, ao passo que também coloca em crise os próprios sentidos e significados que permeiam noções como cidadania e universalidade nas dinâmicas de poder. Por isso, a partir da consciência da diversidade existente e das variadas dinâmicas sociais que, assentadas no pensamento crítico, podem ser examinadas profundamente, não somente é possível promover e tensionar os limites da tolerância e do respeito pelo próximo, mas também se aproximar da dignidade humana de cada cidadã e cidadão. Sobre as pontes necessárias para isso, Dalbosco (2021, p. 170) entende que

o estudo de pelo menos uma língua estrangeira, de aspectos da história, da cultura e da religião de outras civilizações torna-se indispensável para que as crianças possam perceber em sua formação inicial a presença do estranho e do diferente, constatando, assim, o fato de que seu mundo cultural e seu ponto de vista sobre as coisas não são os únicos possíveis.

Por conseguinte, para que um currículo, nessa perspectiva, seja colocado em prática, é importante que as(os) professoras(es) tenham uma bagagem ampla, bem como uma formação que contemple essa riqueza cultural. Assim,

durante toda a formação, a(o) licencianda(o) precisa estar em contato com essa pluralidade de forma crítica e reflexiva, conhecendo outras realidades mediante disciplinas humanísticas (como filosofia, antropologia, sociologia, história etc.) que abarquem essas questões de forma mais aprofundada e reflexiva. Tais disciplinas incentivam, por exemplo, a reflexão acerca do pensamento dominante que se coloca como exclusivo e é carregado de preconceitos, violência, racismo, sexismo, machismo, homofobia, capacitismo, entre outros. Sendo assim,

o que em verdade está em jogo aqui é a superação dos resquícios de nosso eurocentrismo assentados no fato de sermos varões, brancos, descendentes de europeus, considerados como povo eleito que tem a missão de colonizar a região, o país e o globo (Dalbosco, 2021, p. 169).

Ao adentrar essas questões, abre-se espaço para observar o mundo a partir de outra ótica mais crítica, compreendendo as relações estabelecidas histórica e socialmente e o quanto isso foi violento para alguns grupos e pessoas de forma a beneficiar as relações economicistas. A partir disso, será possível – no exercício da profissão – tentar compreender e desconstruir as injustiças, preconceitos e ódio disseminados pela sociedade dita dominante junto às novas gerações que atuarão incisivamente no futuro da nação como cidadãs(ãos) do mundo. Como diz Nussbaum (2005, p. 115),

cabe a nós, como educadores, mostrar aos nossos alunos a beleza e o interesse de uma vida aberta ao mundo inteiro, mostrar-lhes que, afinal, há mais alegria no tipo de cidadania que questiona do que naquele que simplesmente aplaude, mais fascínio no estudo do ser humano em toda a sua real variedade e complexidade do que na busca zelosa de estereótipos superficiais, que há mais amor verdadeiro e amizade na vida de questionamento e autonomia do que na submissão à autoridade. É melhor que mostremos isso a eles, ou o futuro da democracia no mundo parecerá muito sombrio.

Nesse sentido, é importante um espaço de autonomia (que está ameaçado), em que as(os) professoras(es) possam escolher suas metodologias, recursos e materiais didáticos que irão trabalhar, e, conseqüentemente, escolher um lado da história, perpetuando aquilo que acreditam e defendem. Dado isso, fica explícita a urgente necessidade de uma formação docente cujo objetivo seja formar profissionais para além do exercício da profissão, formando cidadãs e cidadãos do mundo. Cidadãs e cidadãos capazes de participar e lutar para a

garantia da democracia, olhando para o próximo com empatia, fazendo da sua sala de aula também um espaço de questionamento, crítica, reflexão e respeito ao outro.

Por último, a dimensão da imaginação narrativa está diretamente vinculada às artes, e mais especificamente, à literatura, tendo como enfoque desenvolver a capacidade de compaixão e empatia diante do próximo. Para Nussbaum (2005), não basta acumular conhecimento, é preciso ter imaginação receptiva que permita com que nos coloquemos no lugar do outro, buscando compreender seus motivos e escolhas, percebendo-o não como inimigo, inferior ou estranho, mas como alguém que tem dificuldades e oportunidades assim como nós. Por isso, se faz necessário formar sujeitos para serem capazes de ver o mundo através da lente de outro ser humano, rompendo com o egocentrismo próprio de cada um (Dalbosco, 2021). Nesse sentido, a imaginação narrativa, junto aos outros eixos apresentados, carrega potencial de facilitar a compreensão da dinâmica relacional que tanto define os sujeitos quanto constrói e mantém o tecido social. Dito de outra forma, a imaginação narrativa auxilia as pessoas a compreenderem de forma crítica tanto sua posicionalidade em diferentes eixos de opressão, estruturas e sistemas quanto como suas existências afetam e são afetadas pela relação entre as pessoas.

Desse modo, as artes desempenham um papel vital no cultivo dessa capacidade, pois aprimoram os poderes de imaginação e sensibilidade, nos possibilitando experienciar diferentes realidades. Nussbaum (2005) explica que as formas artísticas são importantes no desenvolvimento da capacidade de entender as pessoas ao nosso redor, sendo que a literatura tem protagonismo por conseguir representar as circunstâncias e os problemas específicos de pessoas de grupos distintos. A literatura abre caminhos para conhecer a vida daqueles que diferem de nós, nos possibilitando compreender suas vidas a partir de um lugar mais sensível, nos fazendo sentir compaixão pelo que o outro está enfrentando. Nussbaum (2005) inclusive ressalta que a criança começa a adquirir capacidades morais essenciais quando lhe contam histórias. Portanto, as histórias fazem com que as crianças exercitem a imaginação, atribuam imagens, sons, cores e sentimentos ao que elas ouvem. Uma criança privada de histórias é uma criança que está sendo privada de ver o outro. Por outro lado, à

medida que as crianças dominam as complexidades de sua imaginação, tornam-se também capazes de ter compaixão (Nussbaum, 2005).

A compaixão está ligada à vulnerabilidade, visto que passamos a ter consciência de que somos vulneráveis. Nussbaum (2005) entende que para desenvolver o sentimento de compaixão, o indivíduo precisa se imaginar na situação do outro, reconhecendo a sua dor e sofrimento e entendendo que poderia estar ocupando este lugar, visto que não se é superior e não está imune a situações trágicas e de injustiça (Nussbaum, 2005). Como baliza para esse exercício, alertamos que é fundamental manter em mente os limites impostos pelas violências estruturais que alimentam os privilégios e desvantagens que permitem a algumas(uns), inclusive, imaginar situações que não precisarão enfrentar a todo tempo e em todo espaço. O exercício efetivo da imaginação narrativa deve ser pautado no cuidado e compromisso de conhecer o outro a partir de sua própria voz e da escuta ativa, para não incorrermos na reencenação de violências que se nutrem de estereótipos, silenciamento e relativização. É nesse sentido que a formação docente não pode se basear somente em questões técnicas e pragmáticas, pois é importante que se tenha um espaço privilegiado para tratar sobre essas questões se utilizando das artes e das humanidades. Não devemos ter como intenção formar robôs desprovidos de sentimentos, mas pessoas que saibam se colocar no lugar do outro e se reconhecer nele, sendo solidárias(os) em uma sociedade composta por diversos contextos e realidades, que são quase sempre injustos e desiguais.

Por consequência, as(os) professoras(es) precisam estar munidas(os) de compaixão e empatia ao adentrarem o ambiente escolar, dado que esse ambiente reflete as diferenças sociais que permeiam a sociedade. Desse modo, fica nítido que é insuficiente estar preparado apenas para desenvolver as competências e habilidades consideradas tão necessárias pela economia se ao se deparar com suas(seus) estudantes, as(os) docentes percebem que elas(es) carregam demandas e necessidades que vão para além de conteúdos técnicos e profissionalizantes.

Em síntese, ao utilizar as artes, a literatura e as humanidades, a(o) professor(a) pode alcançar as(os) estudantes de maneira mais significativa e profunda, ao tratar de questões sensíveis e latentes em nossa sociedade, discutindo perspectivas e possibilidades que elas(es) nunca experienciaram,

mas às quais outras pessoas podem estar sujeitas o tempo todo, sejam boas ou ruins, assim como conhecer outros lugares, culturas e tradições, unindo sempre a imaginação e a empatia ao pensamento crítico. Segundo Dalbosco (2021, p. 172),

a imaginação narrativa influencia decisivamente na construção de uma boa sociabilidade humana porque consegue fazer, talvez mais do que qualquer outra capacidade humana, o aspecto de abertura, de estímulo para ir ao encontro do outro, vendo-o não como simples concorrente, mas também como parceiro igual na longa e penosa caminhada humana.

Vemos que os três pilares apresentados por Nussbaum são fundamentais para o alcance de uma formação alargada, que proporcione às professoras(es) a capacidade de atuar em sala de aula/convivência de forma plena e humana, oportunizando o desenvolvimento dos potenciais para viverem e desfrutarem do mundo como cidadãos e cidadãos democráticos(os) que questionam, criticam, respeitam e valorizam a pluralidade e se colocam no lugar do outro com empatia e compaixão.

Entendemos que por meio da perspectiva de formação embasada na cidadania democrática de Martha Nussbaum (2005) é possível formar professoras(es) para atuarem na escola, compreendendo a complexidade que a envolve, entendendo que as(os) estudantes que estão ali carregam consigo experiências e vivências que atravessam suas vidas a partir do lugar que ocupam e são submetidos a estarem na sociedade. Essa perspectiva também desestabiliza as imposições atuais à formação docente e beneficia docentes e discentes na formação inicial. Por fim, auxilia na tarefa da(do) professor(a) de formar sujeitos para questionar e transformar sua própria realidade e fazer suas próprias escolhas.

Considerações finais

Buscamos, neste artigo, evidenciar o quão problemático e destruidor tem sido o enfoque economicista no âmbito educacional, em todos os níveis educacionais e na formação docente, apenas para que o sistema continue funcionando e lucrando, mesmo que isso signifique a perda do ser humano como um fim próprio.

Para tanto, nos embasamos nas contribuições de Nussbaum, que traz fortes críticas à relação entre o enfoque econômico e a educação superior. Apresentamos a noção de cidadania democrática da autora como alternativa para recuperar as humanidades e alcançar uma educação voltada para a dignidade humana e a formação integral. A cidadania democrática está baseada em três dimensões: 1. Pensamento crítico - necessidade de pensar por si próprio e fazer a crítica; 2. Cidadania universal - capacidade de compreender outras realidades; 3. Imaginação narrativa - saber se colocar no lugar do outro com empatia e compaixão. Assim, essa(e) cidadã(ão) terá a capacidade de se autocriticar e de fazer a crítica, não aceitando tudo de forma submissa; de compreender a realidade para além do seu contexto local, tendo uma perspectiva global da sociedade em toda a sua pluralidade; de ter capacidade de se colocar no lugar do outro, entendendo o próximo com compaixão e empatia.

Para que tais capacidades sejam desenvolvidas, a educação se faz primordial, sendo um lugar privilegiado para tratar de questões plurais, onde as disciplinas de humanidades e das artes desempenham um papel fundamental. Corroboramos a visão de que uma perspectiva educacional mais humana e crítica precisa estar presente desde a formação inicial da(o) docente, tendo em vista a sua responsabilidade com a dignidade humana, a cidadania democrática e a justiça social das novas gerações.

Nesse sentido, reforçamos que não estamos minimizando a importância da educação como preparação para o trabalho, visto que exercer uma profissão também está relacionado à dignidade humana, além de contribuir economicamente para o progresso da nação. Só não podemos deixar nos enganar (Oliveira, 2020) ao achar que a prosperidade econômica pode sanar todos os problemas e mazelas humanas, sejam elas sociais, culturais, éticas ou educacionais. Por isso, Nussbaum (2015, p. 144) defende fortemente uma educação que contemple as humanidades, já que proporcionam

um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato.

Defendemos, portanto, um equilíbrio entre formação técnica e formação humanística na constituição da(o) docente, já que o seu compromisso é com a formação de cidadãs e cidadãos democráticas(os) preparadas(os) para o trabalho e para um mundo diverso, complexo, cheio de desafios, contradições, desigualdades a serem superadas e pontes conciliadoras e solidárias a serem construídas. Como diz Flickinger (2023, p. 79), “a profissionalização sem formação humana é vazia, tal como cega é a formação humana sem profissionalização”.

Referências

ALMEIDA, Lorrany Martins de; MACEDO, Aldenora Conceição de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A formação de professoras(es) para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília frente à Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. e18920, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18920/14797>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual: Formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo**. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 123-142, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QDSV7wHqtszRMqYYrnGrdZf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Instructio, Libertas e Exercício Docente na Contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0220333, 2019. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/XftDpJStsYmZ9gSRxCgQFCK/](https://www.scielo.br/j/es/a/XftDpJStsYmZ9gSRxCgQFCK/). Acesso em: 20 maio 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos; CEZAR, Luciana Oltramari. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. e244449, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cKzGx4mCmRqt9ZfQ4sjqSgH/> Acesso em: 22 maio 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126/13630>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; RINCON, Cláudia Gurgel de Vasconcelos. Formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais: Análise comparativa entre Brasil e Portugal. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5790/11158>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz; CENCI, Ângelo Vitorio. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270106, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VTGzrWng7wggRwFxDDv9nJc/>. Acesso em 22 maio 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero (Org.). **Educação formadora**. Passo Fundo: EDIUPF, Brasília: Editora UnB, 2023. p. 59-81.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 4, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86657>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 90-100, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwV8H9PmQM8kDkvzBWf78sc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qpVFCy9dFRphMhHNNDsvjYJ/>. Acesso em: 15 set. 2023.

NÓVOA, António. Abrir a educação do futuro. **Jornal nacional diário**. Portugal, 2023.

NUSSBAUM, Martha Craven. **El cultivo de la humanidad**: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Crear capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Tradução: Albino Santos Mosquera. Espanha: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Wesley Felipe de. A educação em humanidades no contexto da teoria das capacidades segundo Martha Nussbaum. **Kínesis**, v. 12, n. 33, p. 213-247, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/11359>. Acesso em: 18 maio 2023.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Praxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917/5834>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Recebido em: 13/01/2024 não preencher.

Aceito em: 14/02/2025

Texto revisado por:

Éllen Daiane Cintra

ellencintra.teacher@gmail.com

Lorrany Martins de Almeida

Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação (PPGE/FE) pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de Estudos Filosofia da Educação e Formação de Professores (GEFFOP). Bolsista CAPES.

✉ lorrany3234@gmail.com

🔗 <http://lattes.cnpq.br/6959180998016944>

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-0010-8372>

Éllen Daiane Cintra

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora e formadora de profissionais da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de Estudos Filosofia da Educação e Formação de Professores (GEFFOP).

✉ ellencintra.teacher@gmail.com

🔗 <http://lattes.cnpq.br/0957022853390465>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5022-9482>

Catia Piccolo Viero Devechi

Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Coordenadora do Grupo de Estudos Filosofia da Educação e Formação de Professores (GEFFOP).

✉ catiaviero@gmail.com

🔗 <http://lattes.cnpq.br/6590940954598232>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5147-1609>